



Elementary Education Online, 2019; 18 (4): pp. 1718-1731

İlköğretim Online, 2019; 18 (4): s.1718-1731. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>doi: [10.17051/ilkonline.2019.639308](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639308)

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Gelişimi ile ilgili İnançlarında Değişim ve Durağanlıklar

Change and Stability in Early Childhood Preservice Teachers' Beliefs about Child Development

Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi, nisikoglu@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7010-302X

Özge Özcan, Pamukkale Üniversitesi, ozgeozcan21@gmail.com,

Kadriye Selin Budak, Pamukkale Üniversitesi, kadriyeeselin@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8062-1944

Işıl Işık, Pamukkale Üniversitesi, isilisik3564@gmail.com,

Öz. Çocuk gelişimini bilmek ve anlamak, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleklerini iyi yapabilmeleri için temel bir unsurdur. Bu araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının gelişim inançlarında üniversite eğitimi sürecinde meydana gelen değişimler ya da durağanlıklar incelenmiştir. Bu bağlamda olgunlaşma, davranışçı, bilişsel ve sosyo-kültürel kuramlar çerçevesinde aday öğretmenlerin inançlarındaki değişimler ele alınmıştır. Çalışmanın örneklemini 538 birinci ve dördüncü sınıfa devam etmekte olan okul öncesi öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, veriler; Gelişim Hakkındaki İnançlar Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde iki yönlü MANOVA kullanılmıştır. Araştırma bulguları, dört yıl boyunca öğretmen adaylarının olgunlaşmacı inançlarının azaldığını ve bilişsel inançlarının arttığını, katılımcı üç üniversitede öğrencilerin gelişimle ilgili inançları birbirinden farklı olduğunu göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, erken çocukluk eğitimi, çocuk gelişimi, gelişim inançları

Abstract. Knowing and understanding child development is a key element for early childhood teachers to do their jobs well. In this research, the change or stability in the beliefs of early childhood teacher candidates during the university education are examined. In this context, maturational, behaviorists, cognitive and socio-cultural beliefs of preservice teachers were explored. The sample of the study consisted of 538 ECE teacher candidates enrolled in the first and fourth grade. In this research using the relational screening model, data were collected through the Beliefs about Developmental Scale. Two-way MANOVA was used to analyze the data. The findings of the research showed that the maturational beliefs of the pre service teachers decreased and cognitive beliefs increased in four years. Additionally, the beliefs of the students of the three participating universities were different from each other. Suggestions are presented in light of these findings.

Keywords: Pre-service teachers, early childhood education, child development, developmental beliefs

SUMMARY

Introduction

Child development defined as a process which continues from the time of fertilization until puberty (Berk, 2013). For effective education and training in early childhood education, teachers need to know about child development (Bredenkamp, 2015; New, 2016). To know child development provides guidance on issues such as quality communication with children, planning a curriculum, observing children and identifying their special needs, understanding differences, advocating for their rights and shaping public policies for educators, parents and personals working with children (Trawick-Smith, 2017). Knowing the development is also important for teachers in setting goals for creating behavioral changes, and for organizing and evaluating appropriate learning experiences (Bayhan ve Artan, 2004).

Disagreements about the process of child development have laid the groundwork for the construction of different theories. These theories including as maturational, behaviorist,

cognitive developmental, socio-cultural, information processing and ecological systems theory were emerged in the child development area (Berk, 2013; Swim, 2014; Tranwick-Smith, 2017). In this purposed research, well known theories including maturational, behaviorist, cognitive and socio cultural theories are examined.

Child development theories have an important place in the field of early childhood teacher training. Generally, teacher beliefs influence classroom practices, approaches to children and decision-making processes (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta, & LaParo, 2006; Vartuli, 1999). For this reason, it is important to strengthen or change preservice teacher beliefs in order to provide conceptual change of in teacher education (Ashton, 2014, Kagan, 1992, Işıkoğlu, 2008). Bandura (1986) stated that beliefs are the most important determinant of human decisions and that changing beliefs is necessary to effect change in teaching. Johnson (1986) stated that beliefs about child development directly affect parenting behaviors and shape teachers' educational decisions in the classroom. Without strong beliefs about child development, the information and experiences that teacher candidates learn at the teacher education institutions will only be used to pass the required examinations and the effectiveness of the teaching profession will be limited. For this reason, teacher education programs should shape candidates' beliefs and prepare them as teachers who make decisions based on strong theoretical foundations. This study is also important for contributing the knowledge base in early childhood education field.

The main purpose of this research is to examine the changes and stability of early childhood teacher candidates' beliefs about child development from the beginning to the end of the undergraduate program. In this context, beliefs about the development were examined at the classroom and university level. This study also aimed to understand the following questions:

1. Is there a statistically significant difference between teacher candidates' child development beliefs and their grade?
2. Is there a statistically significant difference among the teacher candidates' child development beliefs and the university they attend?

Method

For the purposes of the research, a relational survey model was used to understand the variation between two or more variables (Karasar, 2012). In this context, the relationship between the developmental beliefs in the first and fourth year teacher candidates and the relations between the class and the universities were examined. The sample of the study consisted of 538 early childhood education teacher candidates enrolled in the first and fourth grade. The research data were collected through the Beliefs about Developmental Scale. Two-way MANOVA was used to analyze the data.

Results

MANOVA results showed statistically significant difference between first and fourth year students developmental beliefs ($F_{(3, 530)} = 11.95, p < .000, \text{Wilk's } \Lambda = 0.937, \text{partial } \eta^2 = .05$). These differences were found in the subscales of maturity ($F_{(1, 532)} = 13.91, p = .000$) and cognitive beliefs ($F_{(1, 532)} = 30.50; p = .000$). Results indicated that there was a statistically significant decrease in the maturational beliefs of teacher candidates from first year to fourth year. A significant increase was also detected in cognitive beliefs of candidates. At the same time, results showed statistically significant difference in the university variable ($F_{(3, 1060)} = 10.417, p < .000, \text{Wilk's } \Lambda = 0.892, \text{partial } \eta^2 = .05$). The differences between the universities were found to be in the dimensions of cognitive ($F_{(2, 532)} = 9.42; p = .000$) and socio-cultural ($F_{(2, 532)} = 19.71; p = .000$) beliefs.

Discussion and Conclusion

The findings of the research have shown that teacher candidates' beliefs have changed over the course of four years of university education. In the general sense, the changes that took place between the first and fourth classes occurred in three ways; (1) The matured beliefs of the

students are weakened, (2)Cognitive beliefs have increased, (3)Behaviorist and socio-cultural beliefs remain static. When the differences between the universities are examined, these outcomes appeared; (1) Candidates at three universities participating in the study have different beliefs about development., (2) The cognitive beliefs of the students increased at all universities, (3) The students who attended University 1 initially had higher socio-cultural beliefs than the other students, these beliefs fell to the 4th grade, while the other 2 and 3 students increased, (4) Behaviorist beliefs of students who attend to University 1 increased while others were decreasing.

GİRİŞ

Çocuk gelişimi döllemeden ergenliğe kadar insan yaşamındaki değişiklikleri inceleyen bilim dalıdır. Okul öncesi eğitimde etkili eğitim ve öğretim için öğretmenlerin çocukların gelişim özelliklerini bilmeleri gereklidir (Berk, 2013; Bredekamp, 2015; New, 2016). Çocuğun gelişimsel özelliklerini bilmek, eğitimcilere, ebeveynlere ve çocuklarla çalışan profesyonellere; çocuklarla nitelikli iletişim kurabilme, öğretim programının planlaması, çocukların gözlemlenmesi, özel gereksinimlerinin belirlenmesi, farklılıkların anlaşılması, haklarının savunulması ve kamu politikalarının biçimlendirilmesi gibi konularda bir kılavuz oluşturmaktadır (Trawick-Smith, 2017). Gelişimi bilmek öğretmenlerin davranış değişikliği oluşturmak için hedef belirleme, uygun öğrenme yaşantıları düzenleme ve değerlendirme süreçleri oluşturmaları açısından önemlidir (Bayhan & Artan, 2004).

19. yüzyıldan bu yana çocukların gelişimini ve öğrenmesini daha iyi açıklanmaya çalışan kuramlar ortaya çıkmıştır. Sayıca artan çocuk gelişimi ile ilgili araştırmalarıyla birlikte, bu dönemin insan yaşamındaki önemini ortaya çıkmıştır (Rebello Britto, Engle & Super, 2013). Bu süreçte araştırmacılar ve eğitimciler çocukların nasıl gelişim gösterdiği hakkında oldukça farklı görüşlere sahip olmuşlardır. Bu görüş ayrılıkları birbirinden farklı çocuk gelişimi kuramlarının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bunlar arasında olgunlaşma, davranışçı, bilişsel, sosyo-kültürel, bilgi işleme ve ekolojik sistemler gibi çeşitli çocuk gelişimi ve öğrenme kuramları yer almaktadır (Berk, 2013; Swim, 2014; Shute & Slee, 2015). Bu araştırmada yaygın olarak bilinen olgunlaşma, davranışçı, bilişsel ve sosyo-kültürel kuramlar ele alınmıştır.

Çocuk gelişiminin ilk öncülerden biri olan Jean-Jacques Rousseau geleneğinden gelen Gesell olgunlaşma kuramını ortaya koymuştur (Berk, 2013; Crain, 2016). Bu kuram; çocukların gelişimindeki süreçte öğrenme ve deneyimden ziyade çocuğun biyolojik sürecinin etkili olduğu görüşünü savunur (Bredekamp, 2015). Gesell'e göre çocuklarda zaman içinde meydana gelen değişiklikler, önceden belirlenmiş bir sıra doğrultusunda ve kendiliğinden ortaya çıkar. Kalıtımın etkisinin baskın olduğu, çocukların yaşları ilerledikçe olgunlaştıkları ve çevre etkilerinin sınırlı olduğu görüşünü savunur (Tranwick-Smith, 2017). Olgunlaşma kuramına göre; ebeveyn ve öğretmenler çocukları ilerlemeleri için acele etmeyi bırakıp doğal olarak büyümelerini gözlemleyip yapabildiklerini desteklemelidir(Crain,2016). Gelişimin çevre koşullarından etkilendiği görüşünü temel alan davranışçı kuramlar ise, çocuğun dünyaya geldiği günden itibaren yaşantısında gerçekleşen deneyimlerin gelişimi etkilediğini savunmaktadır. Watson ve Skinner gibi araştırmacıların çalışmalarının sonucu ortaya çıkan davranışçı kuramlar öğrenmenin çevreye verilen tepkiler sonucu gerçekleştiği; bunun sonucunda düzenlenen çevre ile çocuğun davranışları şekillendirilebilir görüşünü savunur. Davranışçı kuramı benimseyen ebeveyn ve öğretmenler çocukların davranışlarını şekillendirmek için dönüt, pekiştirme, ödül ve ceza tekniklerini kullanır (Crain, 2016; Keenan, Evans & Crowley, 2016; Tranwick-Smith, 2017).

Bilişsel gelişim kuramı ise; Jean Piaget'in çalışmalarının sonucunda oluşmuş, çocukların yaşadıkları dünyayı merak ederek, keşfederek ve öğrenme sürecinde aktif olarak bilgiyi yapılandırmasıyla gelişip öğrendiklerini savunur (Berk, 2013). Bilişsel gelişim kuramına göre çocuğun gelişimi fiziksel ve sosyal çevre ile düzenli etkileşimlerle doğal bir süreçte basamaklar halinde gelişir (Charlesworth, 2018). Bilişsel kuramı benimseyenler, çocukları eğitirken onların bilgiyi aktif olarak kendilerinin keşfederek öğrenmelerini sağlar (Keenan, Evans, Crowley, 2016).

Vygotsky'in çalışmalarının sonucu geliştirilen sosyo-kültürel kurama göre sosyal etkileşim, özellikle toplumun daha bilgili üyeleri ile ortak diyalogların oluşturulması çocuğun toplumsal davranış ve düşünceleri kazanması için gereklidir. Aynı zamanda, yakınsak gelişim alanı olarak ifade edilen yetişkin veya akran desteği ile çocuğun gelişiminin bir üst noktaya taşınabileceği sosyo-kültürel kuramın savunduğu ilkeler arasında yer alır (Berk, 2013). Bu kuramı savunanlar çocukların sosyal aktivitelere ve diyaloglara katılarak, sosyal ilişkilerini geliştirme yoluyla öğrendiklerine inanırlar.

Yukarıdaki dört ana çocuk gelişimi kuramı okul öncesi öğretmen eğitimi programlarında çeşitli derslerin içeriklerinde yer alınmaktadır (Spodeck ve Saracho, 2014). Türkiye'de mevcut kullanılan öğretmen eğitimi programında gelişim I ve II, oyun gelişimi, fen ve matematik öğretimi gibi hemen hemen tüm alan derslerinin içeriklerinde çocuk gelişimi öğretilmektedir. Ancak öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme programlarına başladıklarında kendi deneyim ve bilgilerine dayalı çocuk gelişimi ile ilgili inançlarını beraberinde getirirler (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007; Isikoglu, 2008; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Bu inançlar çerçevesinde adaylar yeni edindikleri bilgi ve deneyimlerini şekillendirir ve güçlendirirler. Aday öğretmenlerin inançları dikkate alınmadan var olan yanlış inançlarına, kavram yanlışlarına ya da olumsuz yaşantılarına odaklanılmadığında öğretmen eğitimi programlarının etkisi sınırlı olmaktadır (Kagan, 1992). Öğretmen adaylarının inançları bilindiğinde ise var olan inançların üzerine doğru bilgi ve beceriler inşa edilebilir ve yanlış ya da güncel olmayanların değiştirilmesi yönünde çaba harcanabilir (Levin, He & Allen, 2013).

Genel olarak öğretmen inançları ve özelde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin inançları sınıf içindeki uygulamaları, çocuklara olan yaklaşımları ve karar verme süreçlerini etkilemektedir (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta, & LaParo, 2006; Vartuli, 1999). Bu nedenle öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarında değişimi sağlamak için önce onların inançlarının güçlendirilmesi ya da değiştirilmesi önemlidir (Ashton, 2014; Kagan, 1992; Işıkoğlu, 2008). Bandura (1986) inançların insan kararlarının en önemli belirleyicisi olduğunu ve öğretimde değişimi gerçekleştirmek için inançların değişiminin gerekli olduğunu belirtmiştir. Johnson (1986) çocuk gelişimi ile ilgili inançların çocuk yetiştirme davranışlarını doğrudan etkilediği ve öğretmenlerin sınıf içinde aldıkları eğitimsel kararları şekillendirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarında çocukların nasıl geliştiğine dair inançlar oluşmadığı ya da değişmediğinde adaylarının üniversitede öğrendikleri bilgiler ve deneyimler yalnızca dersleri geçmek için kullanılacak, öğretmenlik mesleğine etkileri sınırlı olacaktır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren programlar öğretmen adaylarının inançlarını şekillendirmeye ve onları güçlü teorik temellere dayalı kararlar veren öğretmenler olarak hazırlamalıdır.

Türkiye'de 1998 yılından beri okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında Yükseköğretim Kurulu (YOK) tarafından hazırlanan ortak ve merkezi program kullanılmaktadır (Şahin, Kartal & İmamoğlu, 2013). Bu program 2006-2007 öğretim yılında değiştirilmiş ve bu değişimler sonucunda ortaya çıkan öğretmen yetiştirme uygulamalarının karmaşık olduğu ve bunun öğretmen yetiştirme uygulamalarını çıkmaza sokacağı belirtilmiştir (Üstüner, 2004). Bu öngörüler doğrulanarak bugün öğretmen nitelikleri tartışılır hale gelmiş ve 2018 yılında öğretmen yetiştirme programları yeniden değiştirilmiştir (YOK, 2018). Öğretmen eğitimi programlarının çağdaş eğitim çerçevesinde değiştirilmesi doğal olsa da, değişimin etkili olması için öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve onları yetiştiren akademisyenlerin değişime inanmaları ve değişimi onların gerçekleştirmesi önemlidir. Aksi takdirde, genelde reform adı verilen bu değişimde diğer değişimlerde olduğu gibi öğretmenlerin ve eğitimin niteliklerini artırmada başarı göstermesi oldukça güçtür. Eğitimin niteliğini sağlamada en önemli unsurlardan biri olan öğretmenin öğrencisini tanıması ve ona uygun eğitim hazırlaması için çocukların nasıl geliştiğine dair güçlü inançlara sahip olması gerekir. Öğretmen adaylarında değişimin olması için öğretmen inançların, öğretmen yetiştiren programların önemli bir odağı olması gereklidir (Pajares, 1992).

Öğretmen adaylarının inançları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, epistemolojik inançlar, (Brownlee & Berthelsen, 2006; Epstein ve Willhite, 2015) öğretim alanına dair inançlar (Kim, 2013; Rentzou ve Sakelleriou, 2011; Vartuli, 1999), öğretmen yeterliliklerine dair inançlar (Garvis ve Pendergast, 2011) gibi çeşitli konuların ele alındığı görülmektedir. Türkiye'de

yapılan okul öncesi eğitimi öğretmen inançları ile ilgili araştırmaların önemli bir bölümü gelişime uygun uygulamaları (Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola, 2016), çocuk merkezli eğitimi (Işıkoğlu, Bastürk ve Karaca, 2007), yapılandırmacı inançları (Işıkoğlu, 2008), öz yeterlilik inançlarını (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Şenol & Ergün, 2015; Vural & Hamurcu, 2008) temel alan çalışmaları içermektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının demografik özellikleri ve inançları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öte yandan, Türkiye’de okul öncesi eğitime temel teşkil eden çocuk gelişimi ile ilgili inançlara yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adayları ile yapılacak bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut okul öncesi eğitim programı çocukların gelişimini desteklemek için oluşturulmuş gelişimsel bir programdır (MEB, 2013). Bu programı uygulayacak olan öğretmen adaylarının çocuk gelişimi ile ilgili bakış açılarını incelemek önemlidir. Ayrıca bu çalışma okul öncesi eğitimi programlarının öğretmen adaylarının gelişim ile ilgili inançlarına olan etkilerini ortaya koymada yararlı olacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının lisans programının başlangıcından sonuna kadar gelişimle ilgili inançlarında meydana gelen değişim ve durağanlıkları incelemektir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının gelişimle ilgili inançları sınıf ve üniversite düzeyinde incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının birinci sınıftaki gelişim ile ilgili inançları ile dördüncü sınıftaki inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversite ile gelişimle ilgili inançları arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, iki veya ikiden çok sayıdaki değişken arasındaki değişimi anlamlandırabilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012). Bu bağlamda öğretmen adaylarının birinci sınıftaki gelişime yönelik inançları ile dördüncü sınıftaki inançları arasında sınıf ve üniversiteleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Örneklem

Çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kazara ya da elverişli örnekleme ismi ile de anılan bu örnekleme yönteminde araştırmanın amacına uygun gruba ulaşılması temel amaçtır (Büyüköztürk, 2017). Buna göre araştırmaya katılmak konusunda gönüllü olan, zaman ve ulaşım açısından kolay ulaşılabilen okul öncesi öğretmen adayları araştırmanın kapsamına dahil edilmiş ve lisans eğitim sürecine devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri örneklem grubunda yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Türkiye’de yer alan üç üniversiteden 538 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri

Değişkenler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	458	84.2
	Erkek	79	14.5
Sınıf	1.sınıf	204	37.5
	4.sınıf	334	61.4
Üniversite	Üniversite 1	220	40.4
	Üniversite 2	236	43.4
	Üniversite 3	82	15.1

Verilerin Toplanması

Okul öncesi eğitimi programı olan 7 farklı üniversite ile araştırmaya katılmaları ile ilgili izin almak amacıyla görüşülmüştür. Bu süreç sonunda 3 farklı üniversiteden gerekli izinler alınmış

ve bu üniversiteler çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcı üniversitelerin isimleri kullanılmamış Üniversite 1, 2 ve 3 olarak numaralandırılmışlardır. Ayrıca, verilerin toplanması için belirlenen dersleri yürüten akademisyenlerden izin alınmıştır. Bu derslere ders başında ya da sonunda gidilmiş ve öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmıştır. Bu bilgiler ışığında gönüllü olan öğrenciler ölçeği doldurmak kaydıyla çalışmaya katılmışlardır.

Veri Toplama aracı

Araştırmanın verileri Gelişim Hakkındaki İnançlar Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek ilk olarak Johnson ve Martin (1985) tarafından 30 ifade ile “olgunlaşmacı, bilişsel ve davranışçı” inançlar olmak üzere 3 temel kuram çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında araç Türkçe’ye uyarlanmış ve sosyo-kültürel inançları ölçmeyi amaçlayan yeni bir boyut eklenmiştir. Araç “Zorunlu seçme formatı” türünde geliştirilmiştir. Bu format Likert formatından farklı olarak katılımcıları seçenekleri en önem verdiklerinden en az önem verdiklerine göre sıralamaya yöneltir (Dueber, Love, Toland, & Turner, 2018). Zorunlu seçim formatı yanıt yanlılığının ve çok olumlu seçeneklerin seçim etkilerini azaltmak için uygun ve geçerli bir ölçüm yöntemidir (Anguiano-Carrasco, MacCann, Geiger, Seybert & Roberts, 2015). Bu araştırma için öğrencilerin belli bir teoriye olan inançları saptanacağı ve zorunlu seçme formatı sıralama fırsatı verdiği için kullanılması daha uygun bulunmuştur.

Ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla okul öncesi eğitimi alanında uzman olan 7 akademisyenin incelemesine sunulmuştur ve maddelerin uygunluğuna dair 1 ila 3 arasında puan vermeleri istenmiş ve 2 puanın altında olan maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu değerlendirmenin sonunda maddeler 2.2 ila 4.0 arasında ortalama puanlar almış ve bu işlem sonucunda üç madde araçtan çıkarılmış ve 10 maddenin ifadesi düzeltilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için test tekrar test metodu kullanılmıştır. Katılımcılar yaklaşık bir ay sonra aynı sorulara cevap vermişler. Test tekrar test güvenilirliği .80 olarak hesaplanmıştır.

Örnek maddeler	Alt boyutlar
1.İki çocuğu arkadaş yapan nedir?	
a) Beraber oynamaya teşvik edilmeleri	Davranışçı
b) Yaklaşık aynı yaşta ve boyda olmaları	Olgunlaşmacı
c) Birbirlerine benzer şekilde düşünmeleri	Bilişsel
d) Ortak sosyal alanı paylaşmaları	Sosyo-kültürel
2.Başkalarıyla oyun oynamak çocuğa ne kazandırır?	
a) Kültürel değerleri ve bilgileri anlamasını sağlar	Sosyo-kültürel
b) Düşüncelerini geliştirme ve deneme fırsatı verir	Bilişsel
c) Oyun arkadaşları yeni fikir ve davranışları öğretir	Davranışçı
d) Yaşına uygun davranışları gösterme olanağı bulur	Olgunlaşmacı
3. Çocuklar bağımsız davranmaya nasıl başlarlar?	
a) Belli yaşa geldiklerinde kendiliğinden bağımsız davranırlar	Olgunlaşmacı
b) İçinde buldukları kültür bağımsız davranmalarını teşvik ettiğinde	Sosyo-kültürel
c) Aileler bağımsız davrandıklarında ödüllendiriyorsa	Davranışçı
d) Çocuklarda bağımsız davranma arzusu doğal olarak vardır	Bilişsel
4. Çocuklar ne zaman kurallara uyarlar?	
a) Ödül almak istediklerinde veya cezalandırılmaktan korktuklarında	Davranışçı
b) Yaşlarına uygun kurallar karşı karşıya kaldıklarında	Olgunlaşmacı
c) Kuralların nedenlerini anladıkları zaman	Bilişsel
d) Başkalarının kurallara uyduklarını gördüklerinde	Sosyo-kültürel
5. Çocuklar nasıl karar verirler?	
a) Bütün seçenekleri dikkate alarak	Bilişsel
b) Anne babalarının yardımlarıyla	Davranışçı
c) Karar vermeleri istenen bir kültürde büyürlerse	Sosyo-kültürel
d) Kendi yaşlarının bilgi birikimine göre karar verirler	Olgunlaşmacı

Öğretmen adaylarının gelişime ilişkin inançlarını ölçme amacıyla geliştirilen ölçek, 27 maddeden oluşmakta ve maddelerin seçenekleri dört farklı inancı yansıtmaktadır. “Görüşünüzü en iyi yansıtan ifadeye (3), daha az yansıtan ifadeye (2), en az yansıtan ifadeye (1) görüşünüzü

yansıtmayan ifadeye (0) puan veriniz” yönergesi ile öğrencilerin seçenekleri sıralamaları istenmiştir. Gelişim ilgili inançlar ölçeğinden örnek maddeler aşağıda gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçlarına yönelik olarak verilerin analizinde SPSS 24 paket programına veri girişi yapıldıktan sonra ilk olarak gelişimle ilgili dört farklı inançlara yönelik öğrencilerin toplam puanları hesaplanmıştır. İki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmek amacıyla kullanılan iki yönlü MANOVA verilerin analizi için kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

BULGULAR

Okul öncesi eğitimi öğrencilerinin çocuk gelişimi ile ilgili inançları verilerinin analizinde Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) tekniği kullanılmıştır. MANOVA analizini yapmadan önce, varsayımları karşılamak amacıyla bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Pearson Korelasyon analizi ve ortalama ve standart sapma değerleri (N=538)

İnançlar	1	2	3	4	\bar{x}	SD
1.Davranışçı	1				38.00	8.33
2.Olgunlaşmacı	-.197**	1			34.09	10.43
3.Bilişsel	-.490**	-.344**	1		47.31	8.66
4. Sosyo kültürel	-.218**	-.626	-.107*	1	42.59	9.28

Tablo 3. Değişkenlerin sayı, ortalama ve standart sapma değerleri

Değişkenler	S	\bar{x}	ss
		Ünv. 1	59
	1.sınıf	Ünv. 2	103
		Ünv. 3	42
Davranışçı		Ünv. 1	161
	4.sınıf	Ünv. 2	133
		Ünv. 3	40
		Ünv. 1	59
	1.sınıf	Ünv. 2	103
		Ünv. 3	42
Olgunlaşmacı		Ünv. 1	161
	4.sınıf	Ünv. 2	133
		Ünv. 3	40
Bilişsel		Ünv. 1	59
	1.sınıf	Ünv. 2	103
		Ünv. 3	42
	4.sınıf	Ünv. 1	161
		Ünv. 2	133
		Ünv. 3	40
		Ünv. 1	334
Sosyo kültürel		Ünv. 2	103
	1.sınıf	Ünv. 3	42
		Ünv. 1	161
	4.sınıf	Ünv. 2	133
		Ünv. 3	40

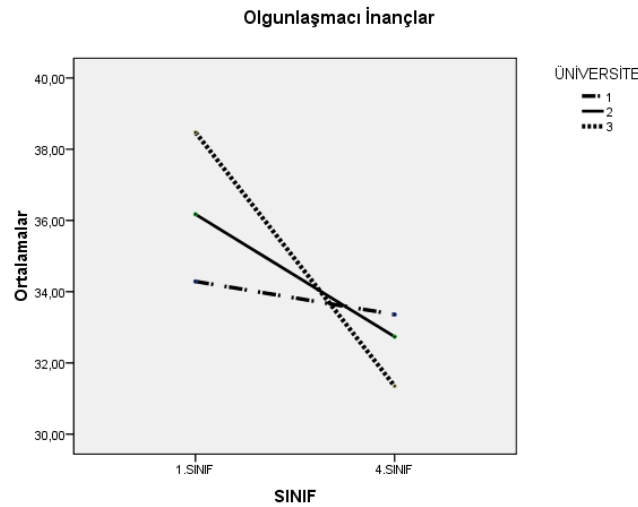
Ayrıca bağımlı değişkenlerin değişkenlerin dağılımı Shapiro-Wilk testiyle, bağımlı değişkenler arasındaki populasyon varyans ve kovaryansları Box M testi ve Levene test ile incelenmiş ve MANOVA varsayımları karşılanmıştır. Çalışmaya katılan birinci ve dördüncü sınıftan üç farklı üniversiteye devam eden öğrencilerinin arasındaki farkları incelemek amacıyla 2 X 3 iki yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Bağımlı değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının gelişimle ilgili inançlarının sınıf ve üniversitelerine göre yapılan iki yönlü MANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf ve üniversitelerine göre MANOVA sonuçları

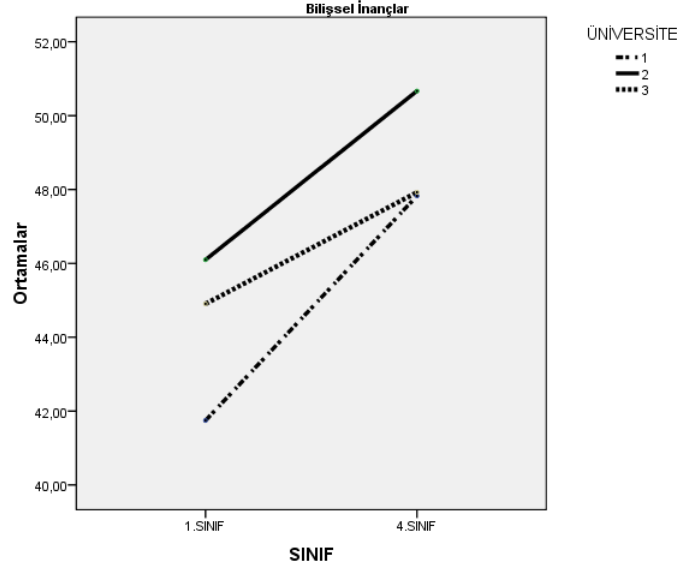
Etki	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P	η^2
İntercept	.006	31729.88	3.00	530.00	.001	.994
Sınıf	.937	11.95	3.00	530.00	.001	.063
Üniversite	.892	10.417	6.00	1060.00	.001	.056
Sınıf*Üniversite	.875	12.193	6.000	1060.000	.001	.065

Analiz sonuçları sınıf değişkenine göre birinci ve dördüncü sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermiştir ($F_{(3, 530)} = 11.95, p < .001$; Wilk's $\Lambda = 0.937$, partial $\eta^2 = .06$). Orta düzeyde etki büyüklüğü ile η^2 sınıflar arası varsayansın %06'ini açıklamaktadır. Bu farklar olgunlaşmacı ($F_{(1, 532)} = 13.91; p = .001$), ve bilişsel inançlar ($F_{(1, 532)} = 30.50; p = .001$), alt boyutlarında saptanmıştır. (bknz, Şekil 1 ve 2). Şekil 1'deki sonuçlar, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğretmen adaylarının olgunlaşmacı inançlarında istatistiksel olarak anlamlı oranda azalma meydana geldiğini göstermektedir. Okul öncesi öğretmen adayları birinci sınıfta dördüncü sınıfa göre daha fazla olgunlaşmacı inançlar taşımaktadırlar. Yani, üniversiteye başlarken olgunlaşmacı inançlara sahip olan öğrenciler dördüncü sınıfa geldiklerinde bu inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş meydana gelmiştir.



ŞEKİL1. Üniversite ve sınıfa göre olgunlaşmacı inançlardaki değişimler

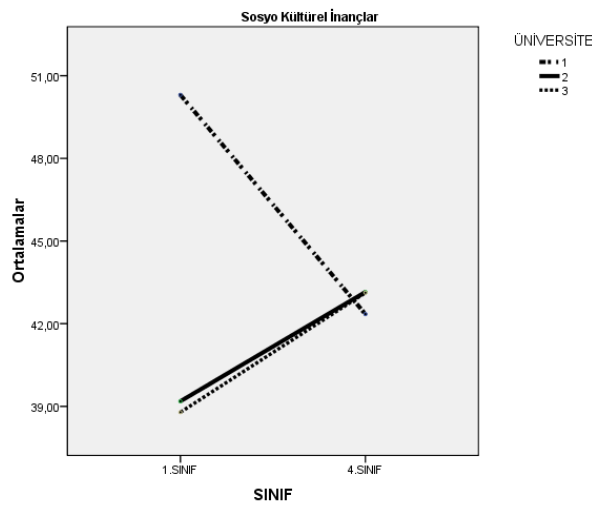
Sınıf düzeyinde saptanan ikinci önemli değişim ise bilişsel inançlarda meydana gelmiştir. Gelişimle ilgili bilişsel inançlarda birinci ve dördüncü sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır (Şekil 2).



ŞEKİL 2. Üniversite ve sınıfa göre Bilişsel İnançlardaki değişimler

Bu sonuç, dördüncü sınıf öğrencilerin birinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla bilişsel inançlar taşıdıklarını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin üniversiteye başlarken düşük olan bilişsel inançları dördüncü sınıfa geldiklerinde istatistiksel olarak anlamlı oranda artmıştır. Üniversite öğrencilerinin davranışçı ve sosyo-kültürel inançlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

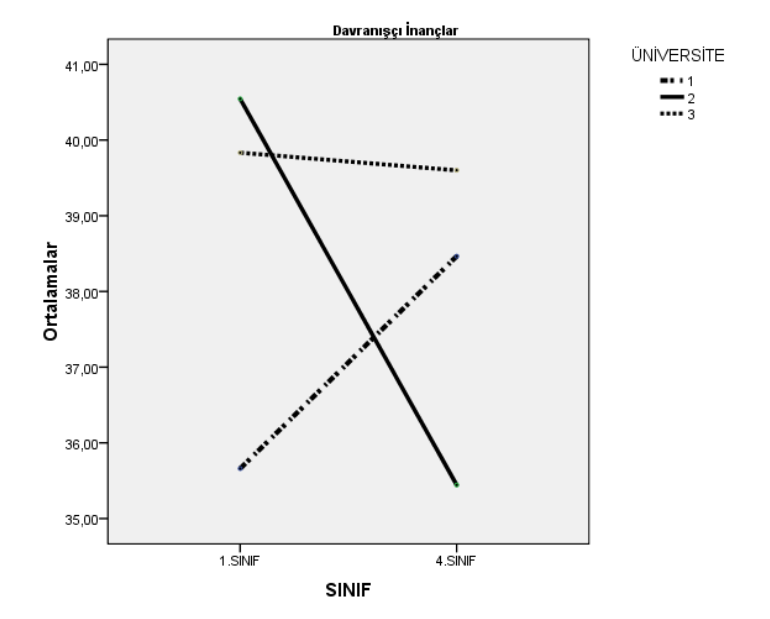
MANOVA sonuçları, üniversite değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermiştir ($F(3, 1060) = 10.417, p < .001$; Wilk's $\Lambda = 0.892$, partial $\eta^2 = .05$). Düşük düzeyde etki büyüklüğü ile η^2 sınıflar arası varsayansın %05'ini açıklamaktadır. Üniversiteler arası farkların bilişsel ($F(2, 532) = 9.42; p = .001$) ve sosyo-kültürel ($F(2, 532) = 19.71; p = .001$) inançlar boyutlarında olduğu saptanmıştır. Yapılan post hoc Tukey test sonuçlarına göre 2 nolu üniversiteye devam eden öğrencilerin bilişsel inançları 1 nolu üniversiteye devam eden öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı oranda daha yüksektir. Şekil 2'de üniversiteler arası farkları göstermektedir. Üniversiteler arası diğer fark ise öğrencilerin sosyo-kültürel inançlarında saptanmıştır (bkz. Şekil 3).



ŞEKİL 3. Üniversite ve sınıfa göre Sosyo-kültürel İnançlardaki değişimler

Yapılan post hoc Tukey sonuçları üniversite 1'e devam eden öğrencilerin Üniversite 2 ve 3'e göre birinci sınıfta daha fazla sosyokültürel inançlar taşıdıkları fakat dördüncü sınıfta üniversiteler arası farkın ortadan kalktığı görülmektedir.

Sınıf ve üniversite ortak etkisi incelendiğinde ise davranışçı ($F_{(2, 532)} = 12.00$; $p = .001$), ve sosyo-kültürel ($F_{(2, 532)} = 26.17$; $p = .001$) inançlarda anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. (bkz. Şekil 4). Üniversite 1'e devam eden öğrencilerin dördüncü sınıfa geldiklerinde davranışçı inançları anlamlı düzeyde artarken, Üniversite 2'ye devam eden öğrencilerin dördüncü sınıfa geldiklerinde davranışçı inançları anlamlı düzeyde düşmüştür. Üniversite 3'e devam eden öğrencilerin davranışçı inançlarında bir değişim saptanmamıştır.



ŞEKİL 4. Üniversite ve sınıfa göre Davranışçı inançlardaki değişimler

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının gelişimle ilgili inançlarında üniversite eğitimi sürecinde meydana gelen değişimler ya da durağanlıklar incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adayların inançlarında dört yıl üniversite eğitimi sonucunda değişim meydana geldiğini göstermiştir. Genel anlamda birinci ve dördüncü sınıflar arasında meydana gelen değişimler üç şekilde meydana gelmiştir. İlk olarak, öğretmen adaylarının olgunlaşmacı inançları azalmıştır. İkinci olarak, öğretmen adaylarının bilişsel inançları artmıştır. Son olarak ise davranışçı ve sosyo-kültürel inançlarında değişim olmadığı saptanmıştır.

Üniversiteler arasında farklar incelendiğinde ise, çalışmaya katılan üç üniversitede öğrencilerin gelişimle ilgili inançları birbirinden farklı olduğu, üç üniversitede öğretmen adaylarının bilişsel inançlarında anlamlı artışlar olduğu saptanmıştır. Öte yandan, Üniversite 1'e devam eden öğrenciler başlangıçta diğer üniversite öğrencilere göre daha yüksek sosyo-kültürel inançlara sahipken, bu inançlar 4. sınıfa kadar düşmüş, diğer 2 ve 3. üniversiteye devam edenlerde ise artmıştır. Benzer şekilde, Üniversite 1'e devam eden öğrencilerin davranışçı inançları artarken, Üniversite 2'ye devam eden öğrencilerin davranışçı inançları düşmüştür.

Bu sonuçlar Kagan'ın (1992) üniversite eğitiminin öğrencilerin inançlarına olan etkilerinin sınırlı olduğu bulgusu ile örtüşmemektedir. Özellikle modern gelişim teorileri

arasında kabul edilen bilişsel kurama dair inançların çalışmaya katılan tüm üniversitelerde artış göstermesi üniversite eğitiminin çocuk gelişime dair inançları etkilediğini göstermektedir. Üniversiteye başlarken olgunlaşmacı inançlara sahip olan öğrencilerin, katılımcı tüm üniversitelerde dördüncü sınıfa geldiklerinde bu inançlarında anlamlı bir düşüş meydana gelmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin çocukların yaş aldıkça gelişimlerinde ilerlemeleri olacağı inançları azalmıştır. Bunun yerine, öğrencilerin gelişimle ilgili bilişsel inançları artmıştır. Yani, çocukların öğrendikçe geliştiklerine dair inançlarda artış meydana gelmiştir. Öğrencilerin eğitimleri sürecinde bilişsel teorileri ve bunlara dayalı yapılandırmacılık inançlarında artış olduğu bilinmektedir (Lee et al., 2006; Işıkoğlu, 2008; Işıkoğlu, 2015). Bu sonuç çalışmaya katılan üniversitelerde öğretmen adaylarının bilişsel teorilerden etkilenecek gelişime dair inançlarında değişim olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan, geleneksel olarak adlandırılan davranışçı kurama dair inançlarda birinci ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Amaçlı bir şekilde davranışçı inançların azaltılması yönünde bir çalışma olmadığında bu inançların azalmadığı ortaya konmuştur (Işıkoğlu, 2008; Joram & Gabriele, 1998). Çocukların ödül, ceza ve pekiştirme ile davranışlarını geliştireceğini savunan davranışçı kuramlar okul öncesi eğitimi alanında çok yaygın değildir. Çocukları pasifleştirdiği, itaat etmeye yönelttiği, dışsal motivasyonu güçlendirerek ödül ya da ceza alamadığında çocuğun davranışlarında bir değişim olmadığı gibi nedenlerle alanda davranışçı kuramlar eleştirilmektedir (Goffin, 1994; Stipek, 2004). Okul öncesi eğitimi alanında gelişime uygun uygulamaların (NAEYC) baskın olması bilişsel gelişim kuramının daha fazla kabul görmesinde etken olmaktadır (Baum, 2017). Bu nedenle öğretmen adaylarında davranışçı inançların azaltılması yönünde üniversite eğitimi boyunca farkındalık çalışmalarının yapılması, ödül-ceza yerine çocukları motive edici bilişsel tekniklerin tanıtılması, çocukların özgür seçimler yapacağı demokratik eğitim ortamlarının hazırlanması ile ilgili somut örneklerle öğretmen eğitiminde yer verilmelidir. Özellikle bilişsel teorinin savundukları ilkeler doğrultusunda üniversite dersleri yapılandırılır ve yürütülürse öğrencilerin bu modelin etkililiğine dair inançları artmaktadır (Işıkoğlu, 2008).

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre farklı üniversitelere devam eden öğrencilerin inançlarındaki değişimler farklı yönlerde ve düzeylerde meydana gelmiştir. Bu doğal bir sonuç olarak görülebileceği gibi ortak öğretmen eğitimi ve müfredatın kullanıldığı düşüldüğünde üniversiteler arası farklar beklenenin üstünde olmuştur. Örneğin Üniversite 2'ye devam eden öğrencilerin davranışçı inançları düşerken; üniversite 1'e devam eden öğrencilerin aynı inançlarında artış saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle çocuk gelişiminde ödül-ceza, pekiştirme gibi unsurların önemli olduğunu savunan davranışçılık bir üniversitede azalırken, diğer üniversitede yükselmiştir. Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, (2017) okul öncesi lisans programının büyük ölçüde aynı olmasına rağmen programların işleniş ve içeriklerinin aynı olması sonucunu doğurmadığını ifade etmişlerdir. Bunun çeşitli sebepleri olsa da büyük ölçüde öğrenci ve öğretim elemanı profillerinin, üniversiteler arası fiziksel ve sosyal olanakların farklı olması gösterilmektedir. Eğer amaç üniversiteler arası ortak bir eğitim vererek benzer nitelikler taşıyan öğretmenler yetiştirmek ise, araştırmanın sonuçları henüz bu amaca ulaşılmadığını göstermektedir. Tüm Türkiye genelinde devlet okullarında aynı müfredatın tüm çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını karşıladığı varsayımı ile aynı niteliklere sahip okul öncesi öğretmeni yetiştirme çabasının ne kadar yararlı olabileceği de tartışılmalıdır. Ortak okul öncesi eğitimi öğretmen nitelikleri çerçevesinde (MEB, 2017) üniversiteler bu niteliklere öğrencilerini ulaştırmak için kendi özgün

programlarını oluşturabilirler. Üniversitelerin bu ortak amaçları, farklı öğretim programları ve metotlarıyla aday öğretmenlere kazandırması eğitiminin niteliğini zenginleştireceği gibi bugün eleştirilen öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Okul öncesi öğretmen eğitiminde yurtdışında pek çok üniversite kendi eğitim felsefelerine göre öğretmen yetiştirmekte ve bu durum rekabeti ve kaliteyi artırmaya yardımcı olmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirmede belli oranda ortak müfredat kullanılabilir, fakat mutlaka üniversitelerin kendi felsefelerini taşıyan öğretmenler yetiştirme konusunda teşvik edilmesi ve marka eğitim fakülteleri oluşturulması gerekmektedir. Ancak üniversiteler daha nitelikli öğretmen adayı yetiştirmede birbiri ile rekabet eder hale geldiklerinde öğretmen kalitesi yükselebilir. Musselin (2018) üniversiteler arası rekabetin artık ulusal düzeyden global yarışa dönüştüğünü ve bu rekabetin araştırma, öğrencilere sunulan olanaklar, üniversiteler arası sıralama ve akreditasyon gibi ölçülebilir göstergelerde olumlu etkiler oluşturduğunu belirtmiştir. Türkiye’de mühendislik, tıp, hukuk gibi alanlarda belirli üniversiteler eğitim programları ve olanakları ile dikkat çekerek daha nitelikli öğrenciler için cazibe merkezi oluşturmaktadırlar. Benzer bir üniversiteler arası rekabet eğitim fakültelerini ve dolayısı ile öğretmen niteliklerini olumlu yönde destekleyecektir.

Bu araştırma ortaya koyduğu bulgularla ve farklı yöntemi ile okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme alanına önemli katkılar sunmakla birlikte bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak, sadece 3 farklı üniversitede yapılmış olması çalışmanın bulgularını tüm üniversiteler için genellemeyi mümkün kılmamaktadır. Bu nedenle daha fazla sayıda üniversitenin katıldığı çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca bu araştırma sadece alanda yaygın olan bazı teorilere odaklanmıştır, üniversite öğrencilerinin farklı gelişim teorileri ya da öğretim stratejilerine yönelik inançları incelenebilir. Daha sonra yapılacak araştırmalar karma yöntemler kullanılarak okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kendilerindeki değişimlere yönelik farkındalık düzeylerini inceleyebilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu İ., Yıldırım O. & Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4 (1), 39.
- Anguiano-Carrasco, C., MacCann, C., Geiger, M Seybert, JM Roberts RD (2015). Development of a forced-choice measure of typical-performance emotional intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment* 33 (1), 83-97
- Ashton, P. T. (2014). *Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs from: international handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baum W. M.(2017). *Understanding Behaviorism: Behavior, Culture, and Evolution*. Sussex: John Wiley & Sons
- Bayhan, P. & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamaları* (H.Z. İnan & T. İnan Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.) Ankara: Nobel Akademi Yayınevi.
- Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Journal Early Years*, 26(1), 17-29. Doi: <https://doi.org/10.1080/09575140500507785>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. 23. Baskı. Ankara: PegemA
- Charlesworth, R. (2018). *Understanding Child Development*. 9th Editon. CA: Wadsworth
- Crain, W. (2016). *Theories of Development: Concepts and Applications*. NY: Routledge

- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111–132.
- Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dueber, D. M., Love, A. M. A. Toland, M. D. & Turner T. A. (2018). Comparison of single-response format and forced-choice format instruments using thurstonian item response theory. *Educational and Psychological Measurement*. <https://doi.org/10.1177/0013164417752782>
- Epstein, A. & Willhite, G. L. (2015). Teacher efficacy in an early childhood professional development school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 189-198.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*. 12 (9) Retrieved [05/05/2018] from <http://www.ijea.org/v12n9/>
- Isikoglu, N. (2015). A critical role of the student teaching on instructional beliefs: An example of early childhood student and cooperating teachers. *Athens Journal of Education*. 2(1) 53-64.
- Isikoglu, N. (2008). The Effects of a Teaching Methods Course on Early Childhood Preservice Teachers' Beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29:190–203. doi: 10.1080/10901020802275260
- Işıkoğlu, N., Baştürk, R., Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25, 350-356.
- Johnson, J. E. (1986). Attitudes toward play and beliefs about development. In B. Mergen (Ed.), *Cultural dimensions of play, games, and sports* (pp. 89-101). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, Inc.
- Johnson, J. E., & Martin, C. (1985). Parents' beliefs and home learning environments: Effects on cognitive development. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems* (pp. 25-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Joram, E., & Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175–191.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Keenan, T., Evans, S. & Crowley, K., (2016). *An introduction to child development*, CA: SAGE
- Kim, H. K. (2013). A comparison of early childhood preservice teachers' beliefs about music and developmentally appropriate practice between South Korea and the US. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 122-128.
- Lee, S. Y., Baik, J., & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following in-service training. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 935–945.
- Levin, B. B., He, Y. & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: a cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201-217, doi: 10.1080/08878730.2013.796029.
- MEB (2017). Öğretmen mesleği genel yeterlilikleri. Erişim tarihi: 18/09/2018. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENE_L_YETERLYKLERY.pdf
- Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education. *Socio-Economic Review*, 16, (3) 657–683. doi: 10.1093/ser/mwy033
- New, R. S. (2016). 21.st century early childhood teacher education. In handbook of early childhood teacher education Leslie J. Couse ve Susan L. Recchia (Eds) p.3-20. NY: Routledge
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Rebello Britto, P., Engle, P. L. & Super, C. M. (Ed.). (2013). Handbook of early childhood development research and its impact on global policy. New York: Oxford University Press.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181 (8), 1047-1061.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 376–391).
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & LaParo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141–165.
- Spodeck, B. & Saracho, O. (2014). Handbook of Research on the Education of Young Children. NY: Routledge
- Schunk, D. H. (2011) Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayınevi .

- Shute, R. H., & Slee, P. T., (2015). *Child development theories and critical perspectives*. London: Routledge
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y. & İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14(1), 101-118.
- Şahin-Sak, İ. T., Tantekin-Erden, F., & Pollard-Durodola, S. (2016). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management, *Education*, 3(13), DOI: 10.1080/03004279.2016.1194447
- Şenol, F. B., & Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315
- Trawick-Smith, J. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim [Çok kültürlü bir bakış açısı]. (B. Akman, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2004). Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 617 - 628.